

CÓMO ENSEÑAR *ENTRE* PRÁCTICAS: REFLEXIÓN PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DEL CUERPO Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

Carolina ESCUDERO
Daniela YUTZIS

Introducción

Comenzaremos este artículo elaborando una pregunta que lo organice de modo que nos permita desandar qué saber es posible ofrecer desde la danza y la sensopercepción, y qué implicancias tiene para la Educación Física nuestra propuesta de enseñanza; todo esto a partir de reconocer y describir qué espacio se discrimina **entre** ambos territorios para pensar la educación del cuerpo y la formación de profesores. ¿Cómo establecer qué saberes tienen que ser enseñados en la formación de profesores y licenciados en Educación Física? ¿Cómo enseñar saberes no establecidos? Esta pregunta de carácter curricular se suele responder a partir del entrelazamiento de diversos factores históricos, disciplinares, políticos e institucionales. Así, se determina y constituye la especificidad y la identidad de la Educación Física como campo de saber cuyo objeto específico es la educación del cuerpo. De manera sintética y simplificadora podemos decir que, la Educación Física tiene como objeto de saber, y por lo tanto de su enseñanza, ciertas configuraciones de movimiento significativas para nuestra cultura al tiempo que las interpreta para transformarlas en contenidos educativos. Sabemos que en su devenir, ha escogido unas formas de saber sobre el cuerpo excluyendo de su territorio y de su campo de acción otras configuraciones de movimiento, de pensamiento y acción.

Sobre este diagnóstico entendemos que el diálogo reflexivo que ciertos saberes extraterritoriales a la Educación Física, pero que sin embargo se ocupan del cuerpo y lo toman como objeto, generan un efecto de apertura, espacios para nuevas identificaciones respecto del saber y las acciones de enseñanza que la misma utiliza. Se producen zonas de intercambio en las

cuáles es posible establecer articulaciones con efectos de saber novedosos para pensar la educación del cuerpo y la formación de profesores.

Cómo pensar la enseñanza de saberes menores

Nuestra apuesta es pensar y problematizar analíticamente esta zona de intercambio, esta interterritorialidad de saberes sobre el cuerpo que se produce en los espacios concretos de enseñanza. Para ello la categoría de **entre** (Arendt) nos habilita a pensar qué hacer con esta diferencia de territorios de saber, o cómo construir un saber sobre el cuerpo incluyendo lo diverso. Esta brecha, por su misma tensión, organiza y mantiene en actividad aquello que separa, constituyendo una intensidad; produce un *entre* que genera en sí dicha tensión y se traduce en reflexión; pone en jaque los postulados básicos de nuestros territorios, para revisar esas preguntas tan obvias, que ya casi ni abordamos y nos habilita a abordar respuestas no cerradas como verdades únicas. El *entre* no da lugar a la fijación sino que, potencia la novedad a partir de la diferencia. Nos permite recuperar cierta inquietud crítica sobre aquellos elementos mínimos y naturalizados que constituyen nuestra práctica. Poner la atención en la actividad que promueve a partir de la separación, distancia o diferencia de territorios y elementos, produce un modo interesante de acceder a las preguntas que el discurso hegemónico va obturando, y, en la cuales, el saber se aliena en forma de conocimiento estabilizado (de objeto a ser consumido en lugar de objeto a ser producido). Insistir en habilitar la posición del *entre* como lugar desde el cual problematizar nuestro saber y nuestra enseñanza, posibilita volver a hacer esenciales aquellas preguntas dejadas de lado.

El espacio conceptual y político, el eje desde el cual se establecen nexos y puntos de diálogo entre los saberes que la Educación Física fundó como tradicionales, y los que quedaron fuera de su territorio, se organiza en torno a la preocupación y la pregunta por la educación del cuerpo. Cuando corremos la mirada respecto de la especificidad de las configuraciones de movimiento para pensarlas en su relación con la educación del cuerpo en las sociedades modernas y contemporáneas, surge la posibilidad de diálogo y entrecruzamiento. La experticia, el saber específico respecto de las prácticas corporales, se modula en función de volver al cuerpo objeto de su pensamiento y acción.

Nuestra propuesta se orienta a pensar las prácticas como aquello que nos constituye, que nos obliga a hacer, pensar y decir de un modo y no de otro. Las prácticas nos son sólo aquello que hacemos, sino fundamentalmente, aquello que nos hace ser. En tanto racionalidades que organizan nuestra

conducta, es decir, en tanto pensamiento que nos piensa, las prácticas revisiten un componente tecnológico –aquello sobre lo cual no podemos operar y que define los límites de su sentido– y un aspecto estratégico, que indica el margen de interpretación dentro de los cuales podemos operar con y sobre los límites que la práctica nos impone, describe los grados de libertad con los que el hacer se apropia de la práctica. Esto lleva a reflexionar la práctica en el orden de la acción, de aquello que tiene un principio pero luego deviene un recorrido inesperado, que irrumpe o puede irrumpir en esas cadenas constantes de movimientos que sólo se copian a sí mismas. La acción es aquello que interrumpe la continuidad de lo cotidiano; en la medida en que supone la pluralidad, sus consecuencias escapan a los designios de sus protagonistas y resultan inesperadas e impredecibles. Es mediante el discurso y la acción que se puede revelar la cualidad de ser distinto. Es con palabra y acto como nos insertamos en el mundo humano y, en términos de Arendt: “[...] esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física.” (ARENDR, 2013, p.201).

En este doble registro, de lo que significa educar el cuerpo y hacerlo por medio de prácticas corporales entendidas en el registro de la acción, sostenemos que educar el cuerpo implica comprenderlo como el resultado de la práctica que lo orienta, que lo ordena, que lo hace hacer, y no asumirlo como dado; es pensar en las acciones que lo forman, que lo instruyen. Pensar el pensamiento del cuerpo, el discurso que lo orienta, los dispositivos en que se inserta y la racionalidad que lo produce, que lo hace hacer y moverse. Educar un cuerpo implica entenderlo como un cuerpo de la acción que se constituye en la esfera de un hacer que no reenvía de la labor (*labor-arbeit*) que tiene su condición en la vida biológica, es cíclica y da cuenta de la reproducción de la vida: mantener vivo al organismo humano y a la especie, sus productos se consumen, son efímeros, es el ciclo repetitivo de la vida biológica (*Zoë*). Tampoco a la dimensión del intercambio productivo del trabajo (*work-herstulen*), que dentro de una temporalidad lineal (medio-fin) produce objetos durables con un resultado previsible y reversible. La fabricación multiplica, nos permite producir una variedad de objetos en el mundo en que vivimos. Si la labor pertenece al espacio privado, el trabajo al trabajo público pero en tanto espacio social. Sino que nos que nos articula a la dimensión del intercambio simbólico, de la acción (*action-handlung*) que pertenece al espacio público del orden de lo político y donde los márgenes de interpretación equívocos son constitutivos, lo cual nos obliga a asumir la tarea constante de la reflexión analítica y crítica para constituirse en tanto cuerpo.

El espacio que abre la Educación Corporal

¿Cómo podemos pensar o qué suponemos que es educar un cuerpo? Los recientes desarrollos en torno a una teoría o programa de investigación en Educación Corporal nos ofrecen algunos elementos, criterios y conceptos para pensar y trabajar sobre la cuestión. La entrada Educación Corporal del *Diccionario Crítico de Educación Física Académica* (CRISORIO, 2015) es un texto programático, que nos orienta al menos en cuatro elementos: 1) la educación del cuerpo tendría que replegar el organismo al cuerpo, ya que justamente, la única posibilidad de **educar** un cuerpo es entenderlo como forma de vida calificada. Si entendemos que el cuerpo con el que nos encontramos es puro organismo, la idea misma de educación pierde sentido. Ahora bien, si entendemos que nuestras acciones en el ámbito de la enseñanza se orientan a un cuerpo que es efecto, resultado o producto de la cultura, no sólo que la acción de educarlo adquiere sentido, sino que adquiere una relevancia sustantiva; 2) el objeto de la Educación Corporal es educar el cuerpo a través de la enseñanza de prácticas corporales, éstas se entienden como formas organizadas de conducta que toman por objeto al cuerpo. Las prácticas corporales no son los actos del cuerpo, sino todas las formas de hacer, pensar y decir que lo toman por objeto, lo circunscriben y por lo tanto lo crean. La idea de práctica corporal es así más amplia pero también más específica si la comparamos con la de actividad física, porque no reduce el cuerpo a su acción biomecánica (e indiferenciada respecto de las distintas configuraciones de movimiento). Supone a su vez que la racionalidad, la generalidad y la homogeneidad que le son constitutivas impactan en el hacer del cuerpo registrando o comprendiendo su historicidad y su materialidad discursiva; 3) el gesto y la acción de educar un cuerpo implica a su otro constitutivo (el cuerpo siempre ha tenido a su otro: el alma, el espíritu, la mente, la conciencia, el sujeto), por lo cual educar el cuerpo nos pone en el lugar de pensar el efecto de constitución subjetiva que nuestra práctica de enseñanza tiene apostando de manera específica a hacer del cuerpo un lugar para la subjetivación; y por último 4) la Educación Corporal propone la no-correspondencia entre enseñanza y aprendizaje como constitutivas del acto educativo, lo que implica entre otras cosas hacer eje en el saber para pensar la educación y suponer que no todo lo que se enseña es aprendido ni todo lo que se aprende es enseñado, esto se desprende de pensar a la enseñanza como un acto de palabra y reconocer el equívoco como constitutivo de la relación dialógica. Una vez más pensado en términos de acción (ARENDDT, 2013) esto implica reconocer la imprevisibilidad en la respuesta, en este caso de los estudiantes, la irreversibilidad de la connota-

ción del habla y esa producción de historias que se van encadenando más allá de la **intención** del docente que **inicia** el diálogo.

Cuerpo, subjetividad y ética de la enseñanza

El texto de Dardot y Laval (2013) presenta con claridad la construcción del modelo del sujeto neoliberal, esta forma actual de existencia, correlato de un dispositivo de rendimiento y goce donde el cuerpo se expone como claro paradigma para pensar este modelo empresarial de auto-construcción del individuo sostenido por los discursos hegemónicos. Propiciar que cada quién logre el máximo rendimiento de sí mismo garantiza en el imaginario de la condición subjetiva un goce sin obstáculos. Para esto los parámetros numéricos de evaluación y medición permanente más la constante de la auto-examinación y competición hacen de la actividad física un mundo numérico: medidas cuantitativas registrables (días de entrenamiento, gastos de calorías, pulsaciones, ácido láctico etc.), Ya no es la búsqueda de un equilibrio sino la superación de las propias marcas en una intensificación del dominio del sujeto en un exceso de tensión del deber del rendimiento por el poder del goce. Lograr **ese cuerpo** quedaría del lado de lograr mayor éxito en el ámbito social, en la sexualidad en este nuevo poder de la voluntad en este nuevo sujeto unitario, sujeto de la implicación total de sí.

Cuando la educación del cuerpo funciona al servicio de la forma empresa, la racionalidad neoliberal construye una subjetividad emprendedora de sí, autónoma y autosuficiente que supone al sujeto como equivalente al individuo productor y responsable de sí, desimplicando al saber puesto en juego y la función del maestro en relación al cuerpo que se produce por la práctica, como también del lugar de la enseñanza en la construcción de una ética de la subjetividad.

El texto citado plantea la posibilidad de proponer formas alternativas de subjetivación a este modelo de la empresa de sí, situación que sólo puede ser pensada en pequeños gestos, actos. Siguiendo esta línea de pensamiento podemos hacer de la enseñanza de la danza y la sensopercepción en tanto saberes menores respecto de la Educación Física tradicional, un espacio de prácticas orientadas a generar al menos **en algunos estudiantes, en algunos momentos**, otra posibilidad de pensar el cuerpo, la producción del cuerpo y la forma de saber que es oportuno poner en juego para pensar alternativamente. Para esto es central el concepto de práctica y el pensarnos no como entrenadores de cuerpos medibles, sino como educadores, dispuestos a ofrecer saber con el interés de producir un espacio de subjetivación posi-

tivo, no ligado a la objetivación del sujeto, sino a su configuración positiva como sujeto ético.

Y si no estamos de acuerdo en ofrecer una moral del maestro, un manual de los pasos a seguir, si creemos que estas formas parten del supuesto de un sujeto universal, contra lo cual va la educación corporal y nuestra propuesta específica, sin embargo no por eso consideramos que no sea necesario explicitar algunas consideraciones respecto de “cómo conducirse” en los límites lógicos que supone esta apuesta. Estas consideraciones respecto de cómo conducirse no responden a una moral o deber ser, responden a una “lógica” de construcción del sentido y del sujeto puesto en juego –¿en acto?– en la enseñanza.

Enseñar implica entonces entender que el sujeto del aprendizaje –y también el de la enseñanza– es siempre particular, es parte de una relación. El sujeto que no puede entenderse en términos de individuo o persona, sino en términos de “insistencia significativa”, es una forma atrapada en operaciones significantes. ¿Cómo hacer para enseñar allí? ¿Cómo des-articular un locus significativo operativo en la construcción de un sujeto y proponer otros? En primer lugar se puede pensar la propuesta significativa en términos del contenido, si el contenido es universal, podemos arriesgar a abrir nuevos lugares de insistencia al ofrecer ese contenido de otro modo, con otra forma. En segundo lugar, atendiendo a la particularidad del sujeto. La ética está ligada al acto, a la acción.

La referencia que elegimos tomar es la foucaultiana, quien entiende a la ética en términos de una práctica ascética, de un “ejercicio del yo sobre sí mismo, por el que trata de descubrir y transformar el propio yo y alcanzar cierto modo del ser” (FOUCAULT, 2003, p. 145). La reflexión sobre la ética es para este autor, una manera particular de abordar la relación sujeto-verdad ya que el comportamiento ético es para Foucault un efecto de la práctica del cuidado de sí¹, y es en ese sentido “[...] el conocimiento de ciertas reglas de conducta o principios que son al mismo tiempo, verdades y normas. Cuidar de sí es dotar al propio yo de esas verdades. Allí es dónde la ética se vincula con el juego de la verdad” (FOUCAULT, 2003, p. 149).

Ahora bien, además de esta relación con la verdad, la ética tiene una relación con los juegos de poder² y es constitutiva de las relaciones de poder, en la medida en que remite a una relación del sujeto consigo mismo, pero

¹ El cuidado de sí como diferente del conocimiento de sí. Foucault hace una genealogía de estas prácticas y muestra cómo con el cristianismo el cuidado toma la forma del conocimiento o el conocimiento que era un elemento necesario del cuidado pasa a ser el único dimensionado en la práctica.

² Poder como distinto de dominación, como elemento necesario a la libertad y su ejercicio.

también a la relación del sujeto con los otros. Si hay constitución ética de la subjetividad, no puede haber una relación de cuidado con los otros, ni puede haber ejercicio del gobierno, ni puede tener un lugar en lo público.

De estos dos registros, de la relación ética-verdad y ética-poder vale la pena retener algunos elementos: a) por un lado la idea de que la ética es un modo de conducirse, un ethos en el sentido que los antiguos le daban al término; b) por otro lado la idea de sujeto ético se constituye para sí y para otros y c) que se constituye en relación a un saber (o saberes). Resaltar estos tres elementos nos permite pensar, por un lado que el recurso foucaultiano a la expresión “yo”, es de carácter operativo y que no está pensando en la constitución de un yo idéntico a sí mismo, soberano e interior³ y por otro lado que la ética es un dominio bisagra que articula lo general con lo particular, que es siempre un modo de conducirse resultado de una elección particular –de constitución de un sujeto- pero que se inscribe en un juego de verdades determinado y opera en un conjunto de relaciones de poder -o políticas⁴.

Podemos sostener entonces que educar el cuerpo implica en primer término, comprenderlo como el resultado de la práctica que lo orienta, que lo ordena, que lo hace hacer y no asumirlo como dado. Educar un cuerpo implica por ejemplo asignarle adjetivos y accionar en función ellos. En segundo lugar, educar un cuerpo implica pensar en las acciones que lo forman, que lo instruyen y a partir de qué recursos discursivos y/o materiales. Pensar el pensamiento del cuerpo, el discurso que lo orienta, los dispositivos en que se inserta y la racionalidad que lo produce, que lo hace hacer y moverse. Educar un cuerpo implica entenderlo como un cuerpo de la acción que se constituye en la esfera de un hacer que no reenvía a la dimensión de intercambio productivo (del trabajo) ni de intercambio simbiótico (biológico), sino del intercambio simbólico donde los márgenes de interpretación, equívoco y ambivalencia son constitutivos, lo cual nos obliga a asumir la tarea constante de la reflexión analítica y crítica para constituirse en tanto cuerpo. En nuestro caso, la danza y la senso percepción implican una historia, un conjunto de definiciones, que las ubican dentro de un sistema de prácticas identificables a un dominio estético pero también profesional. Implican un conjunto de técnicas y habilidades posible de ser adquiridas y entrenadas, implica a la generación de material de movimiento,

³ Una genealogía de las tecnologías de la constitución del yo debería mostrar que el yo no siempre fue equivalente a lo que entendemos hoy por “sujeto moderno”, ni siquiera a lo que entendemos hoy por “yo”. Las tecnologías del yo articulan a menudo técnicas invisibles con técnicas para la conducción de otros. Ver “Del yo clásico al sujeto moderno”.

⁴ Lo que puede entenderse en términos de orden simbólico.

la técnica de improvisación y la composición de modos de elaborar secuencias de movimiento significativas, ya sea en función de un objeto artístico o de la construcción de movimientos cotidianos o gestos deportivos.

La educación del cuerpo tendría que contemplar una doble dimensión, de un lado prepararlo para el conjunto de acciones que requiere una práctica específica, incluirlo en ese conjunto práctico de manera reflexiva, al situarlo como el objeto de saber a partir del cual el sistema de la práctica se hace inteligible. En este sentido tenemos que considerar al conjunto práctico que toma por objeto al cuerpo en función de las características mencionadas arriba de: a) homogeneidad, en la medida en que funciona como regularidades y racionalidades que organizan la conducta, tal como pueden ser un código de movimientos determinado o el lenguaje y el conjunto de metáforas que una técnica específica desarrolla a los efectos de su conservación; b) su sistematicidad, en la medida en que el análisis de un dominio de prácticas supone poner atención en los ejes del saber, del poder y de la ética, sobre los que se puede tener registro a partir del acceso y el análisis de las teorías y el pensamiento de una práctica específica; c) su generalidad, entendida como recurrencia de un hacer en nuestra cultura, lo que permite investigarla en sus especificidades a la vez que plantear problemas generales (FOUCAULT, 1999).

Educar el cuerpo supone también educarlo para un uso que puede trascender la lógica del conjunto práctico en el que se instituye como objeto. Esta dimensión del uso supone en cierto sentido la posibilidad de amplificar el sentido de las acciones que una práctica específica supone, ya que permite incluirlo en el registro de la cultura una época en función de los modos en que la misma interpela al cuerpo y aquí, apostar a que el cuerpo pueda usarse más allá de los límites que nos impone un sistema práctico no requiere de ningún modo abandonar la práctica, sino operar desplazamientos con el saber que una práctica nos ofrece para hacer significativo un sentido del cuerpo empujando los límites de una racionalidad específica.

Así, la educación del cuerpo, en función de suponer que el objeto de la educación son las prácticas y no las actividades habilita a nuestro entender, no sólo la formación de expertos, sino la formación de cuerpos para un uso. Donde el uso del cuerpo remite a la posibilidad de una problematización de las conductas de ese mismo cuerpo dentro de los límites de la práctica, cuando se abren intersticios o espacios en los que no hay interdictos explícitos ni códigos de comportamiento rígidos. El uso del cuerpo supone la reflexión, en los límites de la práctica, de lo que podemos hacer con lo aprendido, con su racionalidad, con su dimensión de saber, de acción con los otros y uno mismo. El uso supone la reflexión

porque es el resultado en la acción de la pregunta por el hacer, cuando no está especificada la forma.

Para concluir: ¿qué ofrecemos?

Ahora bien, ¿cómo se arma y qué ocurre en la inter-territorialidad que se da y que efectivamente promovemos entre los saberes tradicionales de la Educación Física y los saberes que no están incluidos en su currícula? ¿En torno a qué especificidades esa educación del cuerpo hace ancla para ofrecer un saber **externo** la disciplina pero significativa? ¿Cómo ofrecemos lógicas de comprensión, análisis y ejecución del movimiento que puedan interpretarse y usarse por un profesor de Educación Física aunque no sea un saber de su **competencia**? ¿Para qué le sirve o, mejor dicho, cómo le sirve? En este punto nos interesa ir a lo microfísico, a lo que pasa cuando en el marco de la clase, los estudiantes prueban, experimentan cuestiones vinculadas al trabajo con el acento puesto en focos o miradas tan diferentes que algo comienza a retomar un nuevo sentido. El uso técnico de lenguaje es uno de esos ejemplos. Se propone un uso más específico (unas veces más apegado al nombre técnico del gesto y otras veces más próximo a la metáfora en el ámbito de la danza). En este caso sale a la luz en la reflexión el exceso del uso de la copia del modelo en la Educación Física tradicional, descuidando unas veces la inmensa potencialidad de la palabra y por otro lado el uso reiterado de algunos términos provenientes de la antigua didáctica escolarizada (patada de caballito, conejito etc.). Resultan también significativos los aportes vinculados al **espacio**, el volumen, el diseño, la proyección, la dirección, el recorrido, su relación con el peso y la velocidad en la configuración de la forma coreográfica y la dinámica del movimiento, los **planos y ejes** de colocación y organización del movimiento, en tanto criterios de organización espacial, sí, pero sobre todo, en tanto **locus** de la relación cuerpo-espacio y el **tiempo** en tanto variable que impacta en la calidad de movimiento y por lo tanto en el cuerpo, que se organiza de manera distintiva. El trabajo sobre las diferentes gradaciones del tono muscular, la economía del movimiento y en relación a esto el estudio del movimiento descentrado del eje del trabajo muscular que es pensado unas veces a partir de otros disparadores como las articulaciones, los huesos, el contacto y el uso y traslado del peso del cuerpo en relación al piso que suele ser de tanto interés. Frente al recurso orientado a poner la mirada principalmente en las extremidades, estas técnicas proponen también llevar la atención hacia la columna vertebral y hacia la pelvis, tal vez, no tan nombrada en las enseñanzas tradicionales de algunas prácticas.

Pensamos la práctica en el orden de la acción y entendemos que siempre en la acción al mismo tiempo algo se crea y algo se destruye, un objeto se selecciona y otro se descarta. Ahora bien, el problema no estaría puesto en esta selección **necesaria** para recortar una práctica, sino en la **creencia racional** que sostiene desde un discurso legitimador y dominante que todo aquello seleccionado es la pura verdad, es **El** modo correcto de hacer las cosas, en este caso tal o cual gesto o movimiento. Hay un clásico ejemplo de Marcel Mauss (1991, p.338) que resulta significativo en este orden: el relato del hábito de nadar dejando entrar el agua en la boca para luego expulsarla en la pileta.

Retomando las preguntas esbozadas al inicio del trabajo, lo cual de ningún modo implica cerrar las respuestas de manera taxativa, entendemos que construir un espacio inter-territorial, dejar que la brecha se habite y devenga un espacio **entre** distintas prácticas corporales -cada una con sus constructos, sus saberes y sus recorridos políticos e históricos- es una potencia que posibilita poner la mirada sobre aquello tan obvio que ya casi dejamos de observar. Retomar las preguntas sobre lo mínimo, lo primordial, lo que ya ni siquiera se pregunta es un gesto que propicia retomar estos saberes y resignificar la propia práctica que se reconfigura una vez más ampliando los márgenes propios de acción, de reflexión sobre el cuerpo y la educación.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **La condición humana**. Buenos Aires: Paidós, 2013.

CRISORIO, R. Educación corporal. In: CARBALLO, C. (Org.). **Diccionario crítico de la Educación Física Académica**: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina. Buenos Aires: Prometeo, 2015. p. 145-149.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **La nueva razón del mundo**: ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa, 2013.

FOUCAULT, M. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. In: FOUCAULT, M. **El yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires: La Marca, Biblioteca de la Mirada, 2003. p. 144-170.

FOUCAULT, M. Qué es la Ilustración. In: FOUCAULT, M. **Obras esenciales**. v.3. Barcelona: Paidós, 1999. p. 335-352.

MAUSS, M. Técnicas y movimientos corporales. In: MAUSS, M. **Sociología y antropología**. Madrid: Tecnos, 1991. p.337-356.